

Um estudo sobre as estratégias *bottom-up* em livros didáticos de português para estrangeiros

Cândida Martins Pinto¹

¹Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET – SVS)

candida_mp@yahoo.com.br

Abstract. *This article aims at investigating how authors of Portuguese for foreigners' textbooks work with the reading ability in relation to the use of the bottom-up strategies. In order to verify how the relation between reading ability and linguistic competence works, I have decided to analyse the reading sections of four Portuguese for foreigners' textbooks. Within this context, the methodology of data analysis was based on Leontiev's version of Activity Theory (1977), for the purpose of identifying what actions are developed by the student during the activity of learning Portuguese and checking whether these actions may become operations. Secondly, it was found theoretical support in Richter's Holistic Model (2004, 2005) as a way to describe the reading tasks of those textbooks and to elaborate a model of a standard class.*

Resumo. *Este trabalho tem como objetivo investigar como autores de livros didáticos de português para estrangeiros trabalham a habilidade de leitura no que se refere ao uso das estratégias bottom-up. A fim de verificar como se dá a relação entre habilidade de leitura e competência linguística, escolhi analisar as seções de leitura de quatro livros didáticos de Português para estrangeiros que possuem livros do professor e estão sendo usados atualmente em sala de aula. Nesse contexto, a metodologia de análise dos dados foi pautada, primeiramente, na Teoria da Atividade na versão de Leontiev (1977), procurando identificar quais são as ações desenvolvidas pelo aluno durante a atividade de aprender Português e se essas ações podem vir a se transformar em operações. Em um segundo momento, buscou-se sedimentação teórica no Modelo Holístico de Richter (2004, 2005), como forma de descrever as tarefas de leitura dos livros e de elaborar um modelo de aula padrão.*

Palavras-chave: estratégias *bottom-up*; livro didático; Teoria da Atividade.

1. Introdução

Os estudos direcionados ao ensino de português como língua estrangeira ou segunda língua ainda estão no início. Vários autores, entre os quais se pode citar Almeida Filho e Lombello (1989, 1992), têm produzido substancialmente dentro dessa linha de pesquisa e insistido nos seus questionamentos, o que sugere que se trata de uma área emergente e bastante promissora. O ensino de português a falantes de outras línguas vive uma fase de consolidação institucional e de incremento de pesquisa no Brasil (Almeida Filho e Lombello, 1989), haja vista as poucas universidades brasileiras que oferecem cursos de graduação nessa área. Se por um lado há quase uma escassez de cursos de graduação

para tal habilitação, por outro, universidades de todo Brasil oportunizam alunos de pós-graduação a pesquisarem e desenvolverem trabalhos na área de ensino-aprendizagem, leitura, aquisição e preparação de materiais didáticos.

Um dos ramos de pesquisas que vêm crescendo substancialmente é a elaboração de livros didáticos. Estes começaram a surgir no Brasil na década de 1980 e, desde então, estão presentes em boa parte das aulas de português para estrangeiros das instituições brasileiras muitas vezes como único instrumento de ensino¹. Dessa forma, os livros didáticos carecem de uma análise profunda para a verificação de seus conteúdos, objetivos, abordagens de ensino, estratégias e habilidades desenvolvidas.

Com o intuito de verificar como autores de livros didáticos estão desenvolvendo um ensino de Português como língua estrangeira², este estudo objetiva investigar como esses autores estão trabalhando conceitualmente com a habilidade de leitura, no que se refere ao uso das estratégias *bottom-up*. A título de esclarecimento, por estratégias *bottom-up* entendem-se aquelas tarefas que enfatizam habilidades gramaticais e o desenvolvimento do vocabulário.

Em vista disso, neste artigo reporto os resultados de um estudo que teve como objetivos: a) verificar em que medida as atividades com foco na habilidade de leitura auxiliam no desenvolvimento de recorrências formais da língua e b) cotejar as atividades de leitura dos livros didáticos com as atividades de uma aula padrão, segundo o Modelo Holístico (Richter, 2004, 2005).

Entendo que um trabalho dessa natureza pode reafirmar a importância de se trabalhar leitura numa perspectiva interativa, já que essa habilidade combina informação textual com informação que o leitor já possui, isto é, seu conhecimento prévio. Nesse sentido, tanto esse conhecimento prévio (estratégias *top-down*) quanto informações lingüísticas do texto (estratégias *bottom-up*) são importantes durante o ato de ler. Desvincular ensino de leitura do ensino dos aspectos formais da língua resultaria, segundo Ellis (1997), na perda de conhecimento implícito necessário para a comunicação. Dessa forma, o autor advoga que o propósito da instrução gramatical é trabalhar a forma de tal maneira a construir um tipo de consciência, uma representação cognitiva que, mediante questionamento, o aluno seria capaz de articular. Este estudo justifica-se, então, por discutir questões pertinentes ao ensino da leitura integrada ao dos itens formais da língua.

2. Pressupostos teóricos

¹ Como exemplo, pode-se citar os programas de ensino de Português para estrangeiros das Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Catarina (UFSC) que adotam livros didáticos para aulas de ensino básico e intermediário, assim como material extra. No Centro Universitário Franciscano (UNIFRA-RS), as aulas são embasadas em um único livro didático, segundo conversas informais com as próprias alunas-docentes.

² Nesta pesquisa, faz-se distinção, segundo Ellis (1999), dos termos Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE). O primeiro refere-se ao aprendizado de uma língua no país onde ela é falada, e o segundo refere-se ao aprendizado de uma língua fora do país onde ela é falada.

Nesta seção, abordar-se-ão alguns aspectos relevantes para alicerçar conceitualmente o trabalho, tais como: interacionismo social de Vygostky, teoria da atividade e o gênero livro didático e, por fim, modelos de leitura.

2.1 Interacionismo social de Vygostky

O interacionismo social é uma corrente da linguagem que considera o “desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural” (REGO, 2002, p. 93). Organismo (biológico) e meio (social) exercem influência recíproca, assim, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, marcadas, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos como a linguagem.

Vygotsky (1993), ao teorizar sobre o interacionismo, discorre sobre duas abordagens – a inatista e a behaviorista. O autor rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas pelo desprezo às influências externas e pela supervalorização do aspecto hereditário e maturacional e por pré-escreverem características comportamentais universais do ser humano, como por exemplo, as definições de comportamento por faixa etária. Discorda também da visão behaviorista (ou ambientalista), pois, para ele, “o indivíduo não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura” (REGO, 2002, p. 94).

As contribuições de Vygotsky (op. cit.) para a Linguística Aplicada e, mais especificamente, para a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua residem no fato de que para ele aprendizagem e desenvolvimento interagem continuamente para que haja crescimento de ambos. Assim, Vygotsky apresenta três conceitos-chave: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação e internalização.

Segundo Vygotsky (1993), quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, tem de se determinar dois níveis (ou zonas) de desenvolvimento de um aprendiz. Ao primeiro desses níveis, chamou-se nível de desenvolvimento real (NDR). Entende-se por isso “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKY, 1994, p. 111), ou seja, quando ela consegue solucionar problemas sozinha. O outro nível, nível de desenvolvimento potencial (NDP), significa o que uma criança é capaz de fazer com auxílio de adultos, professores ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, op. cit., p. 97). Vygotsky chamou a diferença entre esses dois níveis de zona de desenvolvimento proximal (Ibid.).

Exercer a função de professor, considerando uma ZDP, implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado de que lhe seria possível sem ajuda. Essa assistência deve levar em conta o conceito de interação social, o que permite ao aprendiz atuar no limite do seu potencial. Em livros didáticos, ou materiais didáticos no geral, pode-se inferir que os autores trabalham na perspectiva da ZDP caso houver, ao longo das unidades do referido curso, um aumento do nível de complexidade dos exercícios ao mesmo tempo em que os conceitos trabalhados em unidades anteriores não deixem de ser praticados e

consolidados. Dessa forma, as unidades dos livros didáticos deverão ser trabalhadas por meio de progressiva expansão em espiralamento (Ellis, 1997).

Outro conceito desenvolvido por Vygotsky é o de mediação. Vygotsky elaborou as bases da psicologia histórico-cultural sustentando que todo conhecimento é construído através das práticas sociais dos indivíduos e acrescentando à relação sujeito-objeto mais um fator: a mediação. Esse conceito abre o caminho para o “desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles” (DANIELS, 2003, p. 24). Para tanto, Vygotsky (1991) distingue dois elementos básicos responsáveis pela mediação: o *instrumento* (também chamado de ferramenta ou artefato), que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o *signo* (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura, esquemas, som, diagramas e, é claro, linguagem), que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Além disso, é importante sublinhar que as pessoas, assim como os objetos, podem atuar como elementos mediadores, pois é pela mediação dos outros, “pela mediação do adulto, por exemplo, que a criança se incumbe de atividades. Absolutamente tudo no comportamento da criança está incorporado e enraizado em relações sociais” (IVIC apud DANIELS, 2003).

O conceito de mediação vai ao encontro do de ZDP no sentido de que o indivíduo mais capaz servirá de mediador para ajudar o aprendiz a realizar ações que não seriam executadas com tanto êxito se estivesse sozinho. No processo de ensino-aprendizagem, o professor, agindo como um mediador do conhecimento, é peça fundamental para que o esforço combinado leve a um resultado bem-sucedido. Do mesmo modo, o livro didático, no contexto de ensino de Português para estrangeiros, também é visto como um instrumento mediador que pode facilitar a construção do conhecimento.

Na teoria de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo origina-se de fora para dentro, pela internalização, ou seja, absorção do conhecimento proveniente do contexto, enfatizando o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças. Assim, as influências sociais, em vez de biológicas, são fundamentais na sua teoria (STERNBERG, 1999).

A internalização constitui uma das fases, assim chamada, da ZDP. Durante os períodos iniciais da ZDP, o aprendiz pode apresentar uma compreensão muito limitada da situação, da tarefa ou do objetivo a ser atingido, por isso a mediação de um par mais capaz oferece orientação para que a ação seja desenvolvida com sucesso. Uma vez desvanecida toda essa exteriorização, interação, o aprendiz emerge da zona de desenvolvimento proximal. A execução de tarefas torna-se amena e integrada: ela foi interiorizada ou automatizada. Não há mais necessidade de assistência do adulto (GALLIMORE e THARP, 1996). Assim, o processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social, na qual o conhecimento consolidado transforma-se em vivências e experiências que poderão ser usadas em outras possibilidades de interação.

2.2 Teoria da Atividade e o gênero livro didático

O legado de Vygotsky e o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade foram chamados por Engeström (1987) de primeira geração da Teoria da Atividade. A segunda geração, que aqui será apresentada resumidamente, foi introduzida e reelaborada por Leontiev (1977) para dar continuidade aos estudos de Vygotsky.

De acordo com Lantolf e Appel (1994, p. 17), “a questão fundamental posta em discussão pela Teoria da Atividade é: o que um indivíduo ou grupo está fazendo em um cenário particular?³” Leontiev responde a esta pergunta afirmando que a atividade deve ser concebida como uma tríade formada por sujeito, objeto e instrumentos, em três distintos níveis de análise: atividade, ação e operação.

O mais alto nível de análise na teoria, o nível da atividade, é definido, de acordo com Leontiev (1992, p. 68), como os “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Leontiev (1992, p. 3) enfatiza que a “principal coisa que distingue uma atividade de outra reside na diferença entre seus objetivos. É o objeto da atividade que dá a ela certa orientação”. Os componentes básicos das atividades humanas são as ações que as realizam. Esse é o segundo nível de análise. Para Leontiev (Ibid, p. 69), “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”.

A dimensão final da atividade é o nível da operação. Leontiev (1992) advoga que por operações entende-se o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. “As operações largamente determinam os meios, físicos ou mentais, através do qual uma ação é cumprida; elas estão ligadas às circunstâncias reais e condições nas quais a meta é realizada” (LANTOLF e APPEL, 1994, p. 20).

A Teoria da Atividade sugere o sistema de atividade como unidade básica de análise do comportamento, individual ou coletivo. O sistema de atividade analisa a maneira que ferramentas concretas são usadas para mediar o motivo e o objeto do comportamento e as mudanças nele.

O livro didático de português para estrangeiros (LDPE) como um gênero textual, segundo os preceitos da Teoria da Atividade e do Modelo Holístico, pois ele exerce uma função pedagógica dentro de um sistema de atividade específico. Além disso, é um instrumento para o professor prescrever as tarefas lingüísticas do aluno, “propaga-se ao sistema de atividade, pois é o próprio ensino e aprendizagem de línguas delimitadas em uma abordagem⁴”. Finalmente, ele é uma ferramenta para a construção de operações pelo aluno, ou seja, ajuda a organizar o desempenho da língua alvo nas suas múltiplas facetas.

O aluno estrangeiro, na busca pela aprendizagem de português, situa-se no contexto de sala de aula, inserindo-se assim em uma atividade. Essa atividade é orientada por um objeto (ou motivo), que induz o aluno a alguma transformação no seu

³ Todas as traduções foram realizadas pela autora do artigo.

⁴ Richter, comunicação pessoal, agosto de 2006.

conhecimento. Assim, pode-se dizer que o objeto desse contexto é melhorar o desempenho lingüístico e comunicativo do aluno, ou seja, a necessidade da automatização, e posteriormente, da aquisição do português como segunda língua (RICHTER e PINTO, 2006).

A mediação entre aluno e aprendizagem será feita pelo professor, que poderá contar com o auxílio do livro didático, ferramenta lingüístico-cognitiva. Dessa forma, as ações, controladas pelo motivo, vão organizar o trabalho pedagógico a fim de resultar no crescimento do desempenho lingüístico do aluno. Assim, se o motivo do aluno é aprender a língua portuguesa (nível da atividade), as ações que ele fará para atingir sua meta são realizar exercícios, tarefas, leituras etc. que o ajudarão a obter a competência comunicativa desejada (nível das ações). Esses exercícios, inseridos em um livro didático, formam as várias etapas do processo (verdadeiros encadeamentos consistentes de ações, quando o curso é bem estruturado), que deverão ser atingidas uma a uma, para a obtenção do motivo exposto inicialmente, o aprendizado da língua (nível da operação).

2.3 Modelos de leitura

Durante os anos de 60 e 70, grande foi o avanço nas pesquisas sobre desenvolvimento de modelos que tentam explicar o processo da leitura. Dentre os modelos criados que mais se destacaram encontram-se aqueles centrados na leitura como um ato perceptual, denominados ascendentes; como um processo cognitivo, chamados de descendentes; e como um processo interativo, ou seja, os dois processos acima citados ocorrendo simultaneamente ou paralelamente durante o ato de ler.

Os processos ascendentes, ou *bottom-up*, determinam a leitura como um ato de decodificação, pois decodifica unidades lingüísticas individuais (por exemplo, fonemas, grafemas, palavras, frases) e constrói significado textual das pequenas unidades para as maiores (das partes para o todo). Dessa forma, centra-se na habilidade de decodificar ou transformar em som o que é visto linearmente em um texto (Gough, 1985).

Para Leffa (1999), o aspecto mais importante da leitura, nessa perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que pertence e está exclusivamente no texto. A construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. Nesse sentido, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados.

Para o ensino-aprendizagem de línguas, o modelo *bottom-up*, apesar das críticas, trouxe contribuições. Ressaltam-se os exercícios que trabalham habilidades gramaticais e vocabulário. Segundo diversos estudos descritos por Carrell (1988), tanto para leitores nativos quanto para os não-nativos, exercícios com foco na forma ajudam na leitura. Esses e outros estudos, então, enfatizam a necessidade de se trabalhar elementos locais do texto, incluindo instruções em elementos coesivos (substituição, elipses, conjunções, coesão lexical) e suas funções entre sentenças e parágrafos.

O ensino de gramática em aulas de leitura também tem sido defendido por Rutherford (1987), Ellis (1997), Giovannini et al (1996), Devine (1988) e Eskey (1988). Os três primeiros autores citados atestam que apenas a comunicação é insuficiente para a aquisição de uma completa competência gramatical. Embora seja possível que os

estudantes de uma segunda língua adquiram uma competência gramatical básica através de um ensino comunicativo, esse ensino ainda carece de complementos para que a gramática da língua seja aprendida. Algumas atividades centradas na forma podem ajudar na aquisição de alguns pontos gramaticais difíceis. O propósito de ensinar gramática é para que os aprendizes construam algum tipo de consciência, representação cognitiva, a qual, se perguntado, eles poderão articular. Rutherford (op. cit.) chamou essa consciência sobre os aspectos formais da língua de *consciousness-raising* (C-R). Nesse sentido, o ensino da gramática em aulas de leitura deve estar a serviço da aprendizagem e não no comando da aprendizagem.

Outra habilidade crucial de decodificação *bottom-up* é o desenvolvimento do vocabulário e o reconhecimento de palavras. Carrell (1988) também pontua que, ao contrário da visão tradicional do vocabulário, atualmente sabe-se que uma determinada palavra não tem uma noção fixa, esta dependerá do contexto e do conhecimento prévio do leitor, podendo, assim, assumir variados significados. Se o leitor não possui experiências prévias sobre determinada palavra empregada em determinado contexto, então, a compreensão do item lexical e da sentença como um todo será afetada.

Em contraste com o modelo *bottom-up*, o modelo *top-down* (ou descendente), centrado no leitor, inclui pensamento e significado logo nos primeiros estágios da leitura, e a seqüência do processo se dá de predições sobre o significado para atenção de pequenas unidades progressivamente (DAVIES, 1995). O modelo foi desenvolvido particularmente por Goodman (1985, 1988) dentro do enquadre teórico da psicolinguística. O autor afirma que durante a leitura, leitores usam seu conhecimento prévio para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis sobre o que eles irão ler.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como uma transação entre leitor e texto, o que resulta na construção do significado. Essa visão faz com que o leitor tenha um papel altamente ativo, pois seu conhecimento de mundo é tão importante quanto as informações do texto.

Rumelhart (1985) defende a idéia que o mais eficiente processamento de textos é o interativo, que combina tanto estratégias *top-down* quanto *bottom-up*. Essas estratégias fazem referência aos modelos previamente apresentados, entretanto, enquanto estes são teorias independentes, as estratégias operam interativamente, constituindo, assim, o modelo de Rumelhart. Segundo Carrell (1988), a dependência de um modo de processamento e a negligência de outro constituem a causa das dificuldades de leitura para leitores de segunda língua. Um leitor maduro, dessa forma, usa os dois processamentos, ou melhor dizendo, as duas estratégias, mudando de uma para a outra durante a leitura, enquanto que um leitor menos habilidoso tende a focar apenas uma, produzindo prejuízos que afetam a compreensão do texto.

Carrell e Eisterhold (1988), discutindo sobre o modelo interativo, assinalam que o papel do conhecimento prévio na compreensão da linguagem tem sido formalizado a partir da Teoria dos Esquemas. Afirmam (Ibid., p. 76) que o processo de interpretação é guiado pelo princípio que todo *input* é mapeado contra alguns esquemas existentes e que todos os aspectos daquele esquema devem ser compatíveis com a informação do *input*. Esses princípios resultam em dois modelos de processamento de informações – *top-down* (do geral para o particular) e *bottom-up* (do particular para o geral).

Para o contexto deste estudo, ensino de português para estrangeiros, o uso de estratégias e habilidades *bottom-up* e *top-down* devem ser desenvolvidas conjuntamente, visto que ambas contribuem diretamente para o sucesso da compreensão do texto. Todavia, neste estudo, apenas analiso as atividades dos livros didáticos no que diz respeito do uso das estratégias *bottom-up*, mas saliento a importância de se trabalhar com as duas estratégias concomitantemente.

A título de esclarecimento, o modelo interativo de leitura, constituído por dois sub-processos da compreensão, agrega conceitos dos dois modelos previamente apresentados. Do modelo *bottom-up* ou processo de mais baixo nível (ascendente), reitera a importância de se trabalhar com a microestrutura do texto, partindo das pequenas unidades para que o entendimento do todo aconteça. Dessa forma, trabalha com a gramática da língua e com o vocabulário. Do modelo *top-down* ou processo de mais alto nível (descendente), utiliza o conhecimento prévio do leitor para que o processo de leitura ocorra; contrasta, assim, a visão de mundo do leitor com as informações presentes na macroestrutura do texto. Em vista disso, utilizam-se as expressões “estratégias de leitura *top-down* e *bottom-up*” quando está se fazendo referência ao modelo interativo, e “modelos *top-down* e *bottom-up*” para as teorias propostas por Goodman (1985, 1988) e Gough (1985), respectivamente.

3. Metodologia

Foram selecionados quatro livros didáticos de português para estrangeiros de três coleções distintas, que possuem livros do professor e estão sendo utilizados atualmente em sala de aula. Os livros foram chamados de Azul, Vermelho, Amarelo e Roxo, para preservar a identidade dos autores dos mesmos. Para fins de análise, apenas as seções de leitura foram observadas, já que, em termos do paradigma aqui proposto, são suficientes para se alcançar os objetivos delimitados.

A pesquisa foi de caráter seqüencial com fins verificatórios, porém não teve como pretensão uma análise exaustiva do *corpus*, delimitando-se à abordagem, no nível das ações, das escolhas dos autores relacionadas às estratégias de leitura *bottom-up* e ao apoio a estas por meio do foco na forma.

Os livros didáticos foram analisados segundo a Teoria da Atividade na versão de Leontiev (1977) e o Modelo Holístico (RICHTER, 2004, 2005), procurando identificar quais são as ações desenvolvidas pelo aluno durante a atividade de aprender português e se essas ações podem vir a se transformar em operações.

Dessa forma, em um primeiro momento, fez-se uma descrição das seções de leitura dos livros e verificou-se como os exercícios de leitura ajudam para que a gramática da língua seja aprendida. A descrição dos exercícios foi pautada em perguntas avaliativas, descritas em um artigo prévio (PINTO e CAVICHIOLI, 2006). Nesse artigo, há uma descrição da didática das aulas de português-L2 e alguns possíveis critérios de avaliação de materiais (ou livros didáticos).

Em um segundo momento, fez-se a comparação das seções de leitura dos livros didáticos com uma aula padrão. Denomina-se padrão a aula de leitura por estar de acordo com três preceitos básicos, atestados pelo Modelo Holístico de Richter (2005, 2006) e pela conduta de elaboração de materiais didáticos de Aebersold e Field (1997), a

saber: aula interativa, ou seja, uso das estratégias *bottom-up* e *top-down* simultaneamente e/ou paralelamente nas tarefas; unidades de curso em crescente espiral de complexidade, partindo dos conteúdos já familiares aos alunos para aqueles ainda não assimilados; e aula metodologicamente pautada na interculturalidade, envolvendo campos de reflexão que ressaltam a importância das trocas entre culturas diferentes para a formação da identidade⁵ (FLEURI, 2000).

A aula padrão de leitura consiste em um conjunto selecionado e encadeado de ações (na forma de tarefas, segundo uma lógica explicitável em determinada abordagem de ensinar-aprender), que formam as várias etapas do processo. As ações, em um primeiro momento intersubjetivas e orientadas ao motivo da atividade (aprender a língua), tendem a ser desenvolvidas e internalizadas pelo aluno e aos poucos automatizadas (operações) de forma integrada, produtiva e transferível para a obtenção do resultado desejado: a competência comunicativa.

4. Resultados e discussão

A análise dos livros didáticos transcorreu de forma seqüencial, com fins verificatórios. Assim, constatou-se como a habilidade de leitura com foco nas estratégias *bottom-up* é trabalhada ao longo dos quatro livros. Os resultados são fortemente sugestivos de que essas estratégias são pouco enfatizadas, pois, de uma forma geral, há uma tendência a desconsiderar a integração do sistema lingüístico com a habilidade de leitura. Passa-se, então, a considerar os livros individualmente.

4.1 Livro Azul

O livro é organizado da seguinte maneira: 12 lições com mais 2 lições de revisão. Cada lição está dividida em cinco blocos (A, B, C, D e E), planejados para serem trabalhados seqüencialmente, mas permitindo intercalação para melhor se adaptarem a necessidades específicas. O bloco A tem a função de apresentar o tema, introduzir elementos de comunicação e vocabulário e mostrar estruturas gramaticais. O bloco B apresenta a gramática de cada lição, seguida de atividades variadas e de dificuldades crescentes. O bloco C aprofunda e amplia o bloco A. O bloco D trabalha com textos de compreensão oral e leitura. Por fim, o bloco E trabalha com vocabulário. Este é ampliado e organizado, relacionado ao de lições anteriores.

Segundo o LP, os exercícios de leitura têm como objetivo desenvolver certas estratégias de leitura que permitam ao aluno uma compreensão global e/ou a obtenção de informações específicas que procura. Por isso, a metodologia de ensino de leitura segue uma ordem rigorosa que deverá ser trabalhada em todas as unidades do livro, o que o autor chama de procedimento padrão de texto de leitura: 1º) observar a estrutura do texto (artigo de jornal, trecho literário, artigo de dicionário, etc.), ler o título e as tarefas orientadas de leitura para garantir a compreensão; 2º) ler o texto; 3º) resolver os exercícios propostos pelo livro e 4º) comparar respostas e voltar ao texto em caso de dúvidas, se necessário com a ajuda de um dicionário.

⁵ A interculturalidade não fez parte de minhas preocupações para este estudo. Portanto, na análise dos livros didáticos, não enfatizarei esse quesito.

Percebe-se que o autor do livro privilegia o uso das estratégias de leitura *top-down*, pois sempre que aparecer um texto o professor deverá conduzir o aluno a fazer uma leitura da parte não-verbal para tentar compreender idéias principais ou informações específicas que os exercícios indicam. Certifica-se essa afirmação na descrição das lições presente no LD, nas quais sempre aparece a mesma instrução para o professor conduzir os exercícios de leitura: executar procedimento padrão de texto de leitura. Pode-se inferir que o conceito de leitura que subjaz ao livro azul é fazer com que o aluno crie hábitos conteudísticos, pois ler significa centrar a cognição do aluno no conteúdo do texto, sem valorizar a forma. Assim, as estratégias *bottom-up*, nessa concepção, estaria excluído durante a leitura, o que vários autores (ver os artigos em CARRELL, DEVINE e ESKEY, 1988) atestam como falha. Observa-se também que o conceito *top-down* de leitura subjaz caricaturalmente aos exercícios, pois no LP não é feita nenhuma menção à teoria que embasa as tarefas presentes no LA.

Em nenhum exercício de leitura há menção à gramática ensinada na lição. Essa fragmentação entre a competência de leitura e a competência lingüística leva a inferir que o autor do livro não considera os exercícios com foco na forma importantes para que se compreenda um texto, ou seja, se não há integração, uma competência não influencia na aquisição da outra. Portanto, o livro azul falha em trabalhar apenas com as estratégias *top-down*, pois a literatura nos mostra que o bom leitor é aquele que obtém informações por meios da decodificação *bottom-up* e da análise *top-down*, fazendo, assim, uso do modelo interativo. Dessa forma, os exercícios presentes nos livros deveriam enfocar o modelo interativo e não privilegiar um só.

Assim, se o foco na forma está centrado nas atividades metalingüísticas, atividades gramaticais não são ensinadas integradas ao seu uso contextualizado, ou seja, foco na forma sem *consciousness-raising*. Segundo afirma Rutherford (1987), exercícios que trabalham a consciência do aluno sobre a gramática da língua estão associados ao aprimoramento das estratégias *bottom-up*.

Ainda em relação às estratégias *bottom-up*, porém agora com ênfase no ensino do vocabulário, percebe-se que este também é trabalhado separado da leitura, nos blocos A e E. Nesses blocos, o vocabulário é listado e, muitas vezes, aparece com a definição ao lado, retirada do dicionário.

Essa descrição e análise das tarefas do livro azul permitem-me traçar algumas conclusões: como as atividades de leitura não aprimoram as estratégias *bottom-up*, pode-se afirmar que o livro não trabalha a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, no que se refere à leitura acoplada com forma, pois não há ciclicidade entre uma lição e outra. As atividades de leitura limitam-se a trabalhar conhecimento prévio do aluno e questões de interpretação de texto de forma estanque, acabada e isolada.

O Modelo Holístico atesta que as tarefas devem possuir lógica interna, em um contínuo crescente de complexidade. A fragmentação existente entre leitura e gramática comprova que não há lógica interna e que a gramática é ensinada de forma estrutural, como um fim em si mesmo, o que estaria ligado às críticas ao modelo *bottom-up*. As ações que o aluno desenvolve, ou seja, os vários exercícios de leitura presentes no livro, deveriam estar de acordo com o motivo da atividade: a competência comunicativa. Porém, percebe-se que, se a ênfase do livro é trabalhar com o modelo *top-down* (e raramente com o *bottom-up*, como se percebe nas tarefas de vocabulário), o ensino não é

interativo e, conseqüentemente, não condiz com uma metodologia comunicativa. Um ensino comunicativo de leitura é pautado no modelo interativo, que prevê o uso de estratégias *top-down* e *bottom-up* concomitantemente ou simultaneamente.

No livro azul, portanto, a aquisição de PL2 não pode ser equacionada segundo a partição de Leontiev, pois, se as ações não estão de acordo com o motivo da atividade, conseqüentemente, não ocorrerá o nível da operação, e assim, o aprendizado sai prejudicado. Os modelos de leitura são primordiais para que o aprendiz consiga construir significado a partir do que o autor propôs. Um dos meios possíveis para que a ação desenvolvida pelo aluno se torne automática é trabalhar, de forma satisfatória, esses modelos de leitura em todas as unidades do livro (ou seja, retomar conceitos e (micro)habilidades ao longo do curso de forma gradativamente mais complexa e sofisticada — o chamado ensino cíclico). Diga-se de passagem, essa é inclusive condição *sine qua non* para efetivamente se trabalhar ensino-aprendizagem de línguas no espaço de uma ZDP (RICHTER e PINTO, 2006). Como foi constatado no livro didático analisado, somente o modelo *top-down* é enfatizado (e ainda caricaturalmente), o que compromete o aprendizado da habilidade de leitura.

4.2 Livro Vermelho

O livro vermelho é o segundo livro da coleção e completa o curso básico de Português para estrangeiros, iniciado pelo livro azul. Assim como o livro azul, o método é essencialmente comunicativo, pois, segundo o prefácio do LA, tem por objetivo levá-lo a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem. No entanto, em determinado passo da lição, sistematizam-se pontos gramaticais. O livro está dividido em 10 lições, subdividas em 5 blocos (A, B, C, D e E). O foco da análise está concentrado no bloco D, pois é neste que a habilidade de leitura é trabalhada.

Em consonância com o primeiro livro da coleção, o livro vermelho também estrutura os exercícios gramaticais e de vocabulário em blocos diferentes, sendo o bloco B para itens formais da língua e o E para o léxico. Já nessa estruturação, percebe-se a fragmentação entre competência lingüística e competência de leitura.

A análise das lições do livro não atesta quaisquer evidências de integração entre a habilidade de leitura, gramática e vocabulário. A falta de aprimoramento das estratégias *bottom-up* nos blocos destinados à leitura e a excessiva ênfase nas estratégias *top-down*, reiterada pelo LP, são falhas do livro, pois este não está trabalhando com o modelo de leitura interativo, e assim, por conseguinte, com uma abordagem comunicativa. Infere-se, então, que ensinar leitura é criar hábitos conteudísticos, já que a forma é irrelevante para que se compreenda um texto.

Já que gramática e vocabulário, na grande maioria das lições, são enfatizados em blocos separados dos da leitura e, portanto, descontextualizados, infere-se que o foco na forma não trabalha com o *consciousness-raising* do aluno, pois a forma não está acoplada com função e uso. Gramática é vista com um fim e não um meio para que se compreenda um texto, e o vocabulário, ao se apresentar isolado, não aprimora as estratégias *bottom-up*.

Outro aspecto a ser salientado é a falta de ligação entre uma lição e outra, o que atesta a falta de ciclicidade no livro didático analisado. O Modelo Holístico, como já

referido na análise do livro azul, argumenta em prol de tarefas que possuem contínuo crescente de complexidade, sendo, assim, tarefas cíclicas. Dessa forma, estar-se-ia trabalhando a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, o que não acontece no livro vermelho.

Para a Teoria da Atividade, as várias ações que o aluno desenvolve devem estar em consonância com o motivo da atividade para que o terceiro nível, o da operação, aconteça. Na análise do livro vermelho, assim como no livro azul, verifica-se que isso não acontece, pois o aluno não está desenvolvendo sua competência comunicativa, já que o modelo interativo não é trabalhado.

4.3 Livro Amarelo

Do nível básico ao intermediário, o livro amarelo é destinado a estrangeiros de qualquer nacionalidade. Está estruturado em vinte unidades, divididas em cinco grupos temáticos: grupo 1 – eu e você; grupo 2 – o Brasil e sua língua; grupo 3 – a sociedade e sua organização; grupo 4 – o trabalho e suas características; grupo 5 – diversão, cultura. Cada unidade ainda possui um tema específico como, por exemplo: unidade 1 – prazer em conhecê-lo. O livro objetiva trabalhar com tarefas de conversação, compreensão oral, escrita e leitura, porém não há uma divisão explícita sobre as habilidades trabalhadas em cada capítulo, assim, defini como tarefas de leitura aqueles exercícios propostos a partir de textos, sejam estes autênticos ou não.

De acordo com o LP, os tópicos gramaticais fundamentais são apresentados nos quatro primeiros grupos (unidades 1 a 16), em uma seção específica intitulada “Estudo de...”. Nessa seção, são apresentadas regras gramaticais e exemplos. Além dessa, na última página dos grupos 1 e 2, há outra seção intitulada “Gramática”, que apresenta quadros explicativos com as conjugações verbais (por exemplo, unidade 4 – verbos regulares e alguns irregulares do Pretérito Imperfeito do Indicativo). O último grupo (unidades 17 a 20) contém uma revisão geral, enriquecimento de vocabulário e prática de leitura e conversação.

Em todas as unidades do livro amarelo, há exercícios estruturais para fixação de pontos gramaticais específicos. Dessa forma, diversos textos compõem cada unidade, porém, na maioria das vezes, são usados como pretexto para a realização desses exercícios.

É importante ressaltar que todos os textos são gravados em áudio e, segundo o LP, a orientação é sempre, primeiramente, tocar a fita para os alunos treinarem a compreensão auditiva, para depois fazer a leitura do texto. Além disso, deve-se mencionar que os verbos presentes nos textos são coloridos, cada cor indicando um tempo verbal específico como, por exemplo: pretérito imperfeito do indicativo em azul; futuro do pretérito em verde claro; imperativo em cinza, e assim por diante.

Em alguns textos, há atividades de pré-leitura, mas não com o objetivo de se trabalhar inferências ou a parte não-verbal do texto, mas sim para que os alunos expressem uma opinião pessoal sobre o assunto a ser lido. Nesse exemplo, o LP sugere novamente que se trabalhem, após a escuta e a leitura, os verbos, para só depois realizar as tarefas de interpretação textual.

A partir da unidade 6, o livro amarelo enfoca tarefas de leitura a partir diferentes gêneros textuais. Como exemplo cita-se a tarefa na qual o aluno deverá ler os cartões postais e responder a exercícios de interpretação textual. Pode-se perceber que em nenhuma atividade de leitura as estratégias *bottom-up* estão sendo trabalhadas, pois ora o texto serve como pretexto para o ensino da gramática, ora apenas enfoca compreensão textual.

Em relação ao ensino do vocabulário, este aparece listado no rodapé das páginas do LA e está de acordo com a temática do capítulo, por exemplo: unidade 19 aborda o assunto futebol e os itens lexicais trabalhados são: ataque, cartão amarelo, cartão vermelho, centroavante, falta, gol, defesa, goleiro, pênalti, entre outros. Segundo o LP, a explicação do vocabulário partirá sempre do professor. A sugestão dada é usar desenhos, figuras, filmes, entre outros materiais extras. Verifica-se, então, que novamente há uma fragmentação entre a competência de leitura e a competência lingüística, pois o vocabulário listado não está inserido em um texto específico trabalhado na unidade. Assim, habilidade de leitura e habilidade lexical são fragmentadas, o que me leva a considerar que, para o autor do livro amarelo, as estratégias *bottom-up* não são relevantes para a aquisição da leitura.

No que se refere à revisão dos conteúdos durante as unidades do livro, é importante ressaltar que há uma tentativa de ciclicidade no livro amarelo, pois em todas as unidades há exercícios de revisão de pontos gramaticais previamente trabalhados. Inclusive, no LA, essas tarefas são identificadas com um símbolo específico. Todavia, esses exercícios são estruturais e continuam utilizando o texto como pretexto para o ensino, nesse caso revisão da gramática, que consiste em um exercício com artigos definidos e indefinidos, a partir de um texto retirado da Revista Veja de 2003. O aluno deverá ler o texto e preenchê-lo com os artigos. Novamente verifica-se que as estratégias *bottom-up* não estão auxiliando na aquisição da habilidade de leitura.

Nas unidades que seguem, principalmente nas duas últimas do livro amarelo, os textos presentes ora trabalham com interpretação textual, sem considerar a gramática ensinada na unidade; ora são pretextos para o ensino estrutural da gramática. É possível considerar, então, que as unidades didáticas do livro, em termos gerais, indiciam uma premissa do autor segundo a qual a habilidade de leitura e a competência lingüística do aluno não influenciam uma na outra, ou melhor, as estratégias *bottom-up* não são enfatizadas em tarefas de leitura, o que compromete a expansão da ZDP do aluno.

Devine (1988), em uma pesquisa feita em 1987, concluiu que a instrução formal tem um impacto positivo para que um aprendiz consiga ler em uma segunda língua. Além disso, o estudo apontou que essa instrução formal deve ser integrada com outras habilidades e estratégias, precisamente dentro da postura holística preconizada no padrão aqui adotado. A partir dessas considerações, pode-se traçar a seguinte inferência sobre o livro amarelo: texto usado como pretexto para o ensino da gramática não trabalha a habilidade da leitura e, por conseguinte, as estratégias *bottom-up*. Portanto, percebe-se uma fragmentação e uma desintegração entre habilidade lingüística e habilidade de leitura, o que acarreta um ensino gramatical sem *consciousness-raising*.

Portanto, a partir da análise feita, é possível afirmar que o livro amarelo não trabalha leitura na perspectiva da Teoria da Atividade. Comprova-se essa afirmação, em primeiro lugar, porque há poucos exercícios que realmente enfatizam essa habilidade e,

em segundo lugar, porque as ações não estão orientadas ao motivo da atividade. Assim, a competência comunicativa do aluno só será realmente trabalhada, e os aspectos formais da língua só serão realmente assimilados e posteriormente automatizados (nível da operação) se houver ênfase constante nas duas estratégias postuladas pelo modelo interativo.

4.4 Livro Roxo

O livro roxo é destinado a profissionais estrangeiros que vêm ao Brasil concretizar negócios e participar da economia brasileira. É indicado, portanto, para alunos dos níveis intermediário e avançado. Segundo a contracapa do LA, o livro roxo mostra um retrato atual do país, com suas diversidades culturais, sociais e econômicas. Além disso, a estrutura é composta por dez unidades diferentes que abordam várias áreas do Mundo dos Negócios como, por exemplo, as unidades: 1 – agronegócios; 5 – estilo de vida; 10 – emigração. Além disso, o livro propõe-se a abordar exercícios de leitura, conversação, escrita e gramática.

Todas as unidades são compostas por vários textos adaptados de revistas, jornais e internet, que embasam, principalmente, discussões orais sobre o assunto tratado na unidade. A primeira página de cada unidade traz um texto introdutório, que tem por objetivo suscitar o conhecimento prévio do aluno (atividades que pré-leitura presentes no LP, que trabalham as estratégias *top-down*) e discutir o assunto, considerando o país de origem do aprendiz. É possível perceber que exercícios sobre a compreensão do texto não estão presentes nos dez textos introdutórios das dez unidades. Essa estruturação dos textos e dos exercícios segue em todo livro roxo, isto é, os textos têm por objetivo apenas embasar discussões orais. Isso acontece também com os textos que encerram cada unidade. O objetivo do autor do livro roxo para com esses últimos textos é, segundo o LP, mostrar um testemunho de estrangeiros que vieram ao Brasil a trabalho e oportunizar uma discussão oral sobre a vida pessoal e profissional dos alunos.

Além dos textos iniciais e finais de cada unidade, outros textos também presentes não trabalham leitura, apenas embasam discussões orais sobre o assunto, partindo de questões de pré-leitura, sugeridas no LP, para questões de pós-leitura. Como exemplo pode-se citar uma tarefa em que o tema “nanotecnologia” é abordado no texto intitulado “Quanto menor, melhor”. Dessa forma, no LP há sugestões de questões a serem feitas sobre o tema para ativar o conhecimento prévio do aluno, e no LA há três questões para debate. Assim, conclui-se que esses textos são usados como pretextos para fins de conversação.

Grande parte dos textos do livro roxo são pretextos para o ensino gramatical. A título de exemplificação cita-se o caso em que é apresentado um texto e, logo após, uma explicação sobre a regra gramatical (nesse caso, separação silábica), seguida de um exercício estrutural. Esse tipo de exercício não trabalha as estratégias *bottom-up*, já que a habilidade de leitura não é mencionada. É importante ressaltar que o livro roxo contém um apêndice com um resumo da gramática da língua portuguesa. Verifica-se, então, que há uma fragmentação entre leitura e aspectos formais da língua. Para Clarke (1988), é irreal ensinar ao aluno a usar estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e discursivas da língua antes dele ter aprendido o que essas estruturas são, como são, quando ocorrem e seu contexto variacional. Um exemplo citado pelo autor (Ibid., p.

120) é o caso do aluno que sabe todas as palavras e as estruturas gramaticais de uma sentença ou parágrafo, mas não consegue compreender o que está lendo. Isso é o resultado do aprendizado dos elementos da língua sem compreender o processo utilizado pelo aprendiz para se comunicar com esses elementos. Em outras palavras, o autor conclui que o professor de leitura em L2 deve enfatizar elementos lingüísticos do texto (estratégias *bottom-up*) e ativar a cognição do aluno (estratégias *top-down*).

Em nenhuma unidade do livro roxo há exercícios para enfatizar o vocabulário e a gramática ensinados em unidades posteriores, o que me leva a inferir que, além de não haver integração entre habilidade de leitura e competência lingüística, não há ligação entre uma unidade e outra. Assim, o livro falha em não trabalhar as unidades de uma forma cíclica, portanto, não trabalha a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno. Além disso, o livro roxo não enfatiza leitura no que se refere à Teoria da Atividade, pois, se não há presença do modelo interativo nas unidades, as ações do LA não estão de acordo com o motivo da atividade (competência de leitura) e, assim, não há orientação para que o nível da operação ocorra.

4.5 Comparação com aula padrão

O propósito deste artigo foi analisar livros didáticos de português para estrangeiros e cotejá-los com uma aula intitulada padrão. Essa aula, atestada pelo Modelo Holístico (Richter, 2004, 2005), prevê um ensino de leitura interativo, cíclico e condizente com o motivo que levou o aluno a se engajar na atividade de aprender português: atingir uma competência comunicativa na língua-alvo. A fim de melhor visualizar as diferenças entre os livros analisados e a aula padrão, apresenta-se a tabela a seguir.

Modelo Holístico	Livro Azul	Livro Vermelho	Livro Amarelo	Livro Roxo
Ensino interativo da leitura: atividades <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> . (Aebersold e Field, 1997)	Ênfase nas estratégias <i>top-down</i> .	Ênfase nas estratégias <i>top-down</i> .	Poucas tarefas trabalham a habilidade de leitura.	Ênfase nas estratégias <i>top-down</i> .
Há ciclicidade entre uma lição e outra, para que a ZDP do aluno seja trabalhada. (Vygotsky, 1993)	Não há ciclicidade.	Não há ciclicidade.	Não há ciclicidade.	Não há ciclicidade.
Ensino integrado da leitura, gramática e vocabulário. (Devine, 1988)	Ensino fragmentado da leitura, gramática e vocabulário.	Ensino fragmentado da leitura, gramática e vocabulário.	Ensino fragmentado da leitura, gramática e vocabulário.	Ensino fragmentado da leitura, gramática e vocabulário.
Gramática como um meio para o	Gramática é ensinada de	Gramática é ensinada de	Gramática é ensinada de	Gramática é ensinada de

entendimento do texto e do familiar para o não-familiar. (<i>Consciousness-raising</i> , Rutherford, 1987)	forma estrutural, como um fim em si mesmo.	forma estrutural, como um fim em si mesmo.	forma estrutural, como um fim em si mesmo.	forma estrutural, como um fim em si mesmo.
Ensino indutivo da recorrência formal.	Ensino dedutivo da recorrência formal.	Ensino dedutivo da recorrência formal.	Ensino dedutivo da recorrência formal.	Ensino dedutivo da recorrência formal.
As ações que o aluno desenvolve estão ligadas ao motivo da atividade: competência comunicativa. (Teoria da Atividade, Leontiev, 1977)	As ações, desempenhadas pelo aluno, não estão de acordo com o motivo da atividade.	As ações, desempenhadas pelo aluno, não estão de acordo com o motivo da atividade.	As ações, desempenhadas pelo aluno, não estão de acordo com o motivo da atividade.	As ações, desempenhadas pelo aluno, não estão de acordo com o motivo da atividade.
As ações são aos poucos automatizadas – nível da operação (Leontiev, 1977)	Não há orientação para que o nível da operação ocorra.	Não há orientação para que o nível da operação ocorra.	Não há orientação para que o nível da operação ocorra.	Não há orientação para que o nível da operação ocorra.

Tabela 1. Comparação com aula padrão

5. Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi verificar como autores de livros didáticos de Português para estrangeiros estão trabalhando leitura no que se refere ao uso das estratégias *bottom-up*. Mais precisamente, a intenção foi analisar quatro livros didáticos no intuito de investigar se os autores abordam, nas seções de leitura, exercícios com foco na forma e se esses exercícios auxiliam no entendimento do texto. De modo geral, os resultados apontam para um ensino fragmentado, já que habilidade de leitura e sistema lingüístico não são trabalhados simultaneamente e, portanto, não influenciam um no outro para que a competência comunicativa do aluno seja construída.

A análise dos livros didáticos é fortemente sugestiva da tendência, nos mesmos, de desconsiderar as atividades com foco na forma para a aquisição da habilidade de leitura. Essa concepção fragmentada de ensino pode ser comprovada na estruturação desses livros didáticos, visto que as habilidades são trabalhadas de forma estanque e isoladas, muitas vezes em seções separadas. Isso levou à ilação de que as estratégias

bottom-up em geral não comparecem nas unidades didáticas para auxiliar no desenvolvimento da leitura.

No primeiro livro analisado, foi possível inferir que, para o autor do LD, ensinar leitura ao aluno estrangeiro é fazer com que ele ative seu conhecimento prévio sobre o tópico do texto e responda a algumas questões de interpretação. Desse modo, os aspectos formais da língua tornam-se irrelevantes para que se compreenda um texto. Assim, ao priorizar as estratégias *top-down* e negligenciar as *bottom-up*, pode haver dificuldades de leitura para os leitores de uma segunda língua (CARRELL, 1988).

O livro vermelho, por ser o segundo volume, é estruturado da mesma maneira que o livro azul e, portanto, também fragmenta o ensino de aspectos formais da língua e de vocabulário com a habilidade de leitura. Essa fragmentação revela um ensino de leitura que enfatiza apenas o conteúdo do texto, a partir de exercícios no modelo *top-down*, e considera irrelevantes os itens formais da língua para o entendimento do texto.

Já no livro amarelo, poucos exercícios de leitura foram encontrados, apesar da grande quantidade de textos presentes no material. Pois estes, em alguns momentos, são usados como pretextos para o ensino estrutural da gramática e, em outros, são usados para fins de conversação. Assim, pode-se inferir que, se a gramática não está a favor do entendimento de um texto, o foco na forma não trabalha o *consciousness-raising* dos aprendizes e tampouco as estratégias *bottom-up*.

Por fim, o livro roxo possui uma grande quantidade de textos em todas as unidades; entretanto, poucos deles trabalham com a habilidade de leitura. Há uma tendência a considerar os textos como pretextos para discussão oral sobre o assunto ou para exercícios estruturais da gramática. Isso faz com que as estratégias *bottom-up* não sejam trabalhadas, gerando, conseqüentemente, exercícios com foco na forma sem *consciousness-raising*.

Neste estudo, portanto, os resultados obtidos pela análise dos livros didáticos de Português para estrangeiros indicaram que a habilidade de leitura pouco contribui no desenvolvimento de recorrências formais da língua, já que há somente alguns exercícios de integração entre sistema lingüístico e habilidade de leitura. Assim, comparando, de um modo geral, os livros e o modelo de aula padrão, é lícito concluir que o material didático mais próximo do ideal para ajudar o aluno a internalizar itens formais específicos é o segundo, por dois principais motivos. O primeiro deles diz respeito à integração entre as competências lingüística e de leitura, presente em todas as unidades.

Essa integração faz com que as estratégias de leitura *bottom-up* sejam trabalhadas de modo contextualizado, auxiliando no entendimento do texto. O segundo motivo reside no fato de os exercícios com foco na forma serem desenvolvidos em espiral de complexidade, o chamado ensino cíclico, que prevê a constante retomada de conceitos e o aumento da sofisticação dos exercícios.

A aula padrão, diferentemente dos livros de Português para estrangeiros analisados, pode ser equacionada segundo a Teoria da Atividade (Leontiev, 1977), pois o motivo da atividade – competência comunicativa do aluno – está em consonância com as ações que ele deverá realizar ao utilizar o material padrão: exercícios com ênfase nas estratégias *top-down* e *bottom-up*, que são primordiais para que o aprendiz consiga construir significado a partir do que o autor propôs. Assim, um dos meios que julgo

necessário para que a ação desenvolvida pelo aluno se torne automática é trabalhar, de forma satisfatória, o modelo de leitura interativo em todas as unidades de um livro didático.

A proposta de desconstrução das seções de leitura dos LDs no que se refere ao uso das estratégias *bottom-up* é a contribuição que este trabalho pretendia deixar às pesquisas de PLE e PL2, área ainda em expansão. Ao considerarmos importantes e relevantes, em aulas de leitura, tarefas que enfatizam os aspectos formais para o entendimento de um texto, estaremos promovendo uma consciência contextualizada da gramática da língua e ajudando o aprendiz a internalizar esses itens formais, o que poderá contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, motivo do sistema de atividade em que se enquadra o professor de línguas.

Referências Bibliográficas

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher**. Cambridge University Press, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. C. (orgs) **O ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

CARRELL, P. L. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. **Manual do candidato**. Brasília, 2006.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

CLARKE, M. A. The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIES, F. **Introducing reading**. England: Penguin, 1995.

DEVINE, J. The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 6.ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. **SLA Research and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: An activity-theoretical approach to developmental research. 1987. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>; acesso em 1 de junho de 2007.

ESKEY, D. E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais**. 2000. Disponível em: http://www.mover.ufsc.br/pdfs/FLEURI_2000_Multi_interculturalismo_proc_ens.pdf; acesso em 25 de abril de 2006.

GALLIMORE, R.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. **Vygostky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIOVANNINI, A. et al. **Profesor en acción 2: Áreas de trabajo**. Madrid: CRISOL, 1996.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

_____. Unity in reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian**

approaches to second language research. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual.** Pelotas: Educat, 1999.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

_____. **Activity and consciousness.** 1977. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>; Acesso em 1 de setembro de 2006.

PINTO, C. M.; CAVICHIOLI, F. O design de uma unidade de curso para o ensino de Português como segunda língua. **Linguagem e Cidadania.** Santa Maria, ano 7, nº2, jul-dez 2005. Disponível em http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania; Acesso em 8 de junho de 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

RICHTER, M. G. **Rumo a uma concepção holística de formação docente.** Projeto número 016280, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes de Letras – UFSM, 2004.

_____. Por um modelo holístico de formação docente. **Linguagem e cidadania.** Santa Maria, ed.13, jan-jun. 2005. Disponível em www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania. Acesso em 15 de março de 2007.

RICHTER, M. G.; PINTO, C. M. Teoria da Atividade e modelos de leitura em livros didáticos de português – L2. **Linguagem e Cidadania.** Santa Maria, ed.atual, ano 8, nº 2, jul-dez 2006. Disponível em http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania. Acesso em 15 de março de 2007.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading.** 3ed. Newark, Internacional Reading Association, 1985.

RUTHERFORD, W. E. **Second language grammar: learning and teaching.** New York: Longman, 1987.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva.** Porto alegre: ARTMED, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEOTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.